



21(2):43-60  
jul./dez. 1996

# INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO

Julietta Beatriz Ramos Desaulniers

**RESUMO - *Instituição escolar e a formação.*** Nesse artigo abordam-se aspectos históricos sobre a constituição da Sociologia da Educação, enquanto uma especialidade da Sociologia, com o objetivo de salientar que, nos últimos anos, a sua produção científica tem se voltado especialmente para temas relacionados com a instituição escolar. No entanto, observa-se que a maioria das pesquisas tem revelado muito pouco sobre como tal instituição tem exercido sua função de produtora (produzindo e reproduzindo) da sociedade. É com esse intuito que se apresenta aqui um referencial de análise que pretende captar essa dinâmica, ao reconstituir o processo de formação instaurado em escolas de ensino católicas.

**Palavras-Chave:** *instituição escolar, formação, produção social*

**ABSTRACT - *Scholar institution and formation*** . In this article is approached the historical aspects about the constitution of sociology of education, as specialty of sociology, with the objective to point out that, in the last years, his scientific production is been turned specialy to themes related with the scholar institution. However, is observed that the majority of the researches reveal very few things about how this institution have been exercising his function of producer (producing and reproducing) of society. Is with this aim that show up here a referencial of analysis that intend to catch this dynamic, reconstructing the process of formation established in the catholic workmanship schools.

**Key words:** *scholar institution, formation, social production*

## I. INTRODUÇÃO

O surgimento da Sociologia da Educação enquanto disciplina, constituindo-se uma especialidade da Sociologia, é um fato bastante recente. Em alguns países, no Brasil por exemplo, as primeiras iniciativas nesse sentido apareceram na década de 30, mas sua consolidação explicita-se — através de uma produção científica articulada a programas e linhas de pesquisa —, após a década de 60.<sup>1</sup>

A partir dessa época, vários temas tornam-se objeto de estudo da Sociologia da Educação. No entanto, apesar das variações resultantes das especificidades de cada país, a maioria dos estudos centra-se em torno de questões relativas ao sistema escolar.

Na década de 70, essa orientação estava bastante associada a movimentos de caráter internacional — UNESCO, OEA, OCDE, CEPAL —, os quais destacavam a importância da educação e do ensino. No Brasil, inclusive, foi a época em que se ampliou o acesso à escola e o sistema de ensino foi reestruturado.<sup>2</sup>

A educação, concebida como um forte instrumento de mudança social, ainda durante os anos 70, passou a ser muito questionada. Vários estudiosos<sup>3</sup> dedicaram-se a essa questão, destacando os aspectos reprodutivistas da instituição escolar. Tal situação começa a ser revertida, no final dessa mesma década, quando a escola passa a ser encarada como os demais fenômenos: uma realidade plena de contradições. Com essa perspectiva, os processos nela instaurados são vistos como “espaços de possibilidades”<sup>4</sup>, tanto para a produção, quanto para a reprodução dos agentes que freqüentam a escola, a qual é integrante do sistema social.

Nos últimos anos, a quantidade de estudos sobre a instituição escolar é tão expressiva que alguns intelectuais têm interrogado a própria denominação “Sociologia da Educação”. Preferem designá-la como “Sociologia da Escola”, expressão que define com maior precisão o caráter desses estudos, mesmo que tal “expressão pareça restritiva, por evocar a imagem da escola como o espaço concreto onde se realiza a escolarização”.<sup>5</sup>

A menção dessa polêmica vale especialmente para assinalar que, nos últimos tempos, muitos estudos em Sociologia da Educação têm priorizado o papel e o significado da escola, enquanto um fator importante para a produção da sociedade.<sup>6</sup>

Considerando-se o caso do Brasil, porém, observa-se que, de um modo geral, é muito reduzida a produção de conhecimento científico que tenha por objetivo resgatar o percurso da instituição escolar, com o intuito de apreender as *formas* pelas quais os processos nela desencadeados efetuam a produção da sociedade em que a mesma está inserida — produzindo e reproduzindo o social.

Com freqüência, as análises preocupam-se com alguns dos fenômenos<sup>7</sup> que compõem o ambiente escolar, os quais nem sempre são abordados com base nas

dimensões que fundamentam e explicam sua configuração, não indo além de referências genéricas que, às vezes, são feitas a esse respeito. Ainda que os resultados desses estudos tenham ajudado a ampliar a compreensão sobre a escola, revelam pouco sobre o modo *como* se organiza o sistema escolar e sobre os processos que estão na gênese das situações mais críticas desse sistema. Em vista disso, sua contribuição parece ser bastante reduzida, no sentido de propiciar aos diversos agentes sociais aí envolvidos uma intervenção mais efetiva e competente.

Freqüentemente, as pesquisas nesse campo desconsideram a dinâmica das relações que se estabelecem entre os agentes que atuam no cotidiano da escola, a qual conforma e define os meios e as estratégias que constituem a formação aí proposta. Isso, em parte, compromete as ações e as políticas implementadas nesse contexto, já que os subsídios que objetivam as práticas instauradas não explicitam tais questões. Nesse sentido, o postulado de Bloch — de que a ignorância sobre o passado, além de prejudicar o conhecimento do presente, compromete também a própria ação no presente — aplica-se muito bem à instituição escolar brasileira.

Por isso, é importante que as investigações sobre a instituição escolar — um objeto de estudo privilegiado por pesquisadores nacionais e estrangeiros, ligados à Sociologia da Educação —, procurem indagar cada vez mais sobre *como*<sup>8</sup> a escola, enquanto uma instituição, vem exercendo o papel de produtora da sociedade, a partir do jogo de relações que se estabelece entre os inúmeros agentes sociais que nela interagem.

Nessa perspectiva, vale assinalar que, para se atingir “uma apropriação interveniente do passado”<sup>9</sup>, são necessários estudos com base numa verificação empírica<sup>10</sup>, e que privilegiem a realidade escolar: é ela que detém em seus registros as marcas que deram vida à instituição e foram sendo produzidas numa dinâmica de relações de disputa, entre os vários agentes dos diversos campos<sup>11</sup> que integraram e integram não só a escola, como o espaço social mais amplo.

É possível apreender esse movimento da escola enquanto uma das esferas que produzem a sociedade, através de investigações que, ao construírem o objeto de estudo<sup>12</sup>, centrem o foco de análise nas instâncias básicas que garantem a própria existência dessa instituição. Nesse sentido, é importante evidenciar as inúmeras relações de disputa — tanto no campo educacional como entre os outros campos do espaço social, em especial, com o próprio campo do poder —, que tem lhe sustentado no decorrer do tempo baseados em casos exemplares.

Tal abordagem pressupõe que se façam estudos de caráter monográfico<sup>13</sup>, os quais partem de um levantamento organizado e sistemático dos dados relativos aos aspectos mais importantes sobre o objeto pesquisado, chegando a conclusões gerais sobre “problemas que só no tempo longo podem ser resolvidos”. Isso significa que pesquisas como essas são bastante frutíferas — desde que se privilegie a longa duração.<sup>14</sup>

Com o intuito de melhor configurar o que foi mencionado acima, no tocante ao objeto de estudo privilegiado pela Sociologia da Educação (brasileira e estrangeira), pretende-se expor a seguir o referencial de análise que vem sendo utilizado para reconstruir o processo de formação instaurado em escolas de ofício católicas de Porto Alegre/RS, 1890/1990<sup>15</sup>. Desse modo procura-se evidenciar que o ato de pesquisar, para romper com o senso comum, supõe a construção de uma problemática que se fundamente em pressupostos teóricos. Assim, ampliam-se as possibilidades de se captar **como** o fenômeno a ser investigado — a instituição escolar —, vem produzindo o social. Ao finalizar esta exposição, apresentam-se alguns resultados obtidos com esse tipo de pesquisa e o seu significado e utilidade à produção de novos saberes científicos sobre o fenômeno social em questão.

## II. O REFERENCIAL DE ANÁLISE

Para se captar **como** a escola produz a sociedade é necessário, evidentemente, apreender **como** ela produz os agentes que a constituem. Nessa medida, priorizar a **formação** proposta pela instituição escolar, ao construir o objeto de estudo, significa aumentar as possibilidades de compreensão sobre **como** ela está produzindo (produzindo/reproduzindo) a sociedade, considerando que **formação** é a categoria que melhor expressa o âmbito das relações entre a escola e seus agentes. Aliás, tais relações constituem e representam a própria existência da escola enquanto instituição.<sup>16</sup>

Essa perspectiva supõe uma reconstituição histórica dos suportes que integram as **formas** pelas quais tem sido instaurado o processo de formação, no decorrer do tempo e nos vários espaços da instituição escolar, com destaque para o jogo das relações de disputa que têm alimentado essa dinâmica institucional.

Observa-se que o processo de formação sofreu mudanças no decorrer do tempo, de acordo com as necessidades do mundo atual. Exige-se, desde as últimas décadas, uma formação a ser realizada em moldes globalizantes<sup>17</sup> (mais flexível e respeitando princípios democráticos), ao invés do que ocorria até a metade desse século, quando tal processo tinha um cunho totalizante (baseado na rigidez e no autoritarismo).

Ainda é importante frisar que, quanto mais diversificados forem os meios de obtenção de saberes, maior será a eficácia da instituição escolar enquanto produtora da sociedade, já que são os saberes **construídos** no espaço escolar, juntamente com a **forma** pela qual se instaura esse processo, os principais elementos que constituem a formação/produção de seus agentes e, conseqüentemente, da sociedade de que os mesmos fazem parte. Sendo assim, reconstruir a formação que é produzida em uma instituição escolar implica, também, em carac-

terizar os principais *saberes* que foram sendo privilegiados nesse contexto e verificar em que medida tal processo instaura competência (o “saber-ser”) e qualifica (o “saber-fazer”) os seus formados, para o desempenho de uma profissão.

O referencial apresentado a seguir foi construído para investigar a formação em escolas de ofício católicas, fundadas nos fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX; nele destacam-se as dimensões relativas à formação totalizante, própria daquelas instituições.

Essa perspectiva teórica foi aplicada ao estudo da escola que se constitui o caso exemplar entre as escolas de ofícios católicas de Porto Alegre — O Pão dos Pobres —, fundada em 1895<sup>18</sup>. Alguns dos resultados obtidos com a utilização do enfoque de análise aqui esboçado dizem respeito a essa instituição.

## 1. A concepção de formação

Os termos formação, formar, formado (a) derivam-se do termo **forma** que, em latim, significa “molde ou meio pelo qual se dá a uma certa matéria a forma que se deseja”<sup>19</sup>. **Formação** é a ação pela qual algo se forma, é produzido; é a ação de formar, de organizar, de instituir, de instruir, de educar e seu resultado. E **formado (a)** é aquele (a) que recebeu uma certa forma; que foi habituado conforme tal forma ou tal feito.<sup>20</sup>

Aqui, o conceito de **formação** está associado estritamente à idéia de **forma**, que deve ser entendida como expressão de um processo totalizante que impõe ao formado seus princípios e valores. Esse conceito envolve também a aquisição de inúmeros conhecimentos, não se confundindo, porém, com instrução, já que o processo de formação implica o desenvolvimento de habilidades e atitudes, assim como a integração dos saberes à prática cotidiana da vida do formado<sup>21</sup>.

Em outras palavras, “toda formação supõe uma reflexão sobre o sistema de valores que a fundamenta e requer que se coloque em ação aquilo que foi adquirido, de maneira teórica e prática. É a pessoa inteira, nos fundamentos da sua própria personalidade, que é envolvida pelo ato de formação”.<sup>22</sup>

Essa é a noção privilegiada aqui, em função do contexto das escolas de ofício, cujo processo de formação foi reconstituído: uma instituição escolar organizada sob austeros ditames da moral e da ética católicas, para atender em tempo integral os contingentes populacionais socialmente desfavorecidos, com o fim de impor-lhes uma nova visão e atuação junto à sociedade em que seriam reintegrados mais tarde<sup>23</sup>. Sendo assim, consideram-se aqui os diferentes elementos de moldar os alunos, segundo a idéia de **forma**.

Para o atendimento em tempo integral, por exemplo, tais escolas funcionavam em regime de internato fechado, assemelhando-se aos ambientes que

Goffman denomina de “instituição total”, devido a ‘seu fechamento’, “simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que, muitas vezes, estão incluídas no esquema físico como portas fechadas, paredes altas”...<sup>24</sup>

Sem dúvida, os objetivos da instituição, uma vez encarnados nas práticas e ações dos agentes que lhes deram materialidade e, ainda, marcados pelas dimensões do tempo e do espaço, sofreram várias pressões e rupturas. O processo apresentou descontinuidades, mesmo sendo tão marcantes as orientações que priorizavam a rigidez, a austeridade, a ordem e a ocupação constante com o tempo.

Ou seja, mesmo fortemente condicionado pelos elementos referenciais do mundo religioso e da instituição, tal processo de formação não excluiu a ação dos indivíduos que nele estavam envolvidos e, como todo processo ativo, caracterizou-se também por “um movimento de autofazer-se”, permeado de “relações encarnadas em pessoas e contextos reais”, constituindo-se um processo histórico.<sup>25</sup>

É evidente também que tal escola, na condição de instituição, ao formar, reproduzia os aspectos sociais que lhe davam sustentação. Mas, como a reprodução jamais é perfeita, pois sempre existe “uma tendência em direção a um compromisso com circunstâncias históricas específicas, e é nesta descontinuidade que a produção é possível, que a agência humana tem espaço para se movimentar”<sup>26</sup>, também a referida formação conta, no decorrer do seu processo, com a dimensão da produção.

É preciso ressaltar, ainda, que a concepção aqui apresentada considera o conflito e a contradição, tanto na formação de uma pessoa, como dentro da própria pessoa formada, basicamente em função de motivações e propósitos, dúvidas ou inconscientes, relacionados com seu desenvolvimento emocional e sua sexualidade. Enfim, entende-se que as pessoas — e, no caso do estudo, os futuros trabalhadores —, ao vivenciarem tal tipo de processo, construíram suas próprias vidas, não sendo apenas “portadores de uma estrutura”<sup>27</sup>.

O próprio fato de, num mesmo ambiente, conviverem pessoas com diferentes *habitus* (sistema de disposições adquiridas), oriundos de diferentes contextos, também viabilizou a mudança, a ruptura e não apenas o consenso. E entende-se que esse processo de formação visava, principalmente, instaurar um novo *habitus*, para constituir o princípio gerador de respostas, mais ou menos adaptadas às exigências da instituição e do contexto social<sup>28</sup>.

A estruturação desse processo deu-se em tempos diversos, com a interpenetração de vários ritmos: o tempo da oração, o tempo do futebol-lazer, o tempo das aulas — umas mais rápidas, outras mais demoradas —, o tempo da oficina, o tempo angustiado do trabalho a fazer, o tempo dos interesses, o tempo da negação dos interesses. Todos esses tempos e ritmos irradiaram-se positiva e/ou negativamente nos alunos e em seu processo de individuação<sup>29</sup>, construído no

dia-a-dia dentro da instituição.

Como fenômeno que se constitui historicamente, tal processo recebeu também influências dos vários setores da sociedade e dos seus poderes, apesar de ser uma instituição bastante fechada. É possível então que, no decorrer da trajetória aqui considerada, a formação definida pelo Pão dos Pobres — uma escola de ofício católica —, apresente dimensões novas, diferentes e até opostas ao processo inicialmente proposto, justamente em função dessas interferências externas, as quais durante muito tempo foram, sabiamente, canalizadas pelo poder dos seus responsáveis.

É importante observar, mais uma vez, que o espaço para o formado autofazer-se era relativamente limitado, em vista das condições em que esse processo foi constituído: regime de internato fechado, realização permanente de algum trabalho, frequência à escola por um período médio de oito anos ininterruptos (ocupando parte de sua infância e juventude).

No corpo destes apontamentos sobre o referencial teórico, torna-se importante registrar dois aspectos da especificidade do conceito de formação: um, relativo à trajetória do próprio conceito, especialmente quando se trata de aplicá-lo à realidade educacional após a década de 70; outro, relativo às dimensões operacionais do conceito, no espaço concreto da instituição escolar.

## Formação e Realidade Educacional Pós 70

Mais recentemente, Empson e outros estudiosos consideram que o termo **formação** diz respeito não somente às organizações como Estado, Igreja, Forças Armadas, escola, empresa, mas também aos movimentos de família, de jovens, de grupos de lazer e assim por diante. Ou seja, não é mais só “a questão do trabalho, da produção e do poder que está em causa, mas o conjunto da vida, da totalidade das relações humanas”<sup>30</sup>. Além disto, considera-se que, no desenvolvimento de atividades de formação, há a incorporação de aspectos particulares, freqüentemente coloridos de práticas originais.<sup>31</sup>

Essa concepção apresenta elementos que se aproximam da abordagem aqui proposta, pois concebe **formação** como um processo que envolve “o conjunto da vida, da totalidade das relações humanas”. No entanto, há um aspecto que as distingue radicalmente: o fato de que o processo de formação proposto pelas escolas de ofício católicas envolvia e atingia todo o ser do interno, sendo realizado no interior de um espaço bem circunscrito, em que o tempo era inteiramente ocupado, de forma rígida, controlada e intensiva. Assim, o autofazer-se dos formandos era muito restrito, além de suas ações e contatos serem limitadas ao contexto do internato.

Já a concepção mencionada por Empson refere-se a um processo que envolve o formado como um todo, em condições múltiplas e diferenciadas, inclusive

quanto às dimensões do tempo e do espaço, pressupondo sua participação, inclusive quanto à possibilidade de ele fazer algumas escolhas, o que caracteriza tal processo como globalizante.

O debate mais recente em torno das questões sobre a formação dos trabalhadores competentes — em especial nos países do Primeiro Mundo — diz respeito, em alguma medida, a esse tipo de formação globalizante, diz respeito ao “modo de ser”<sup>32</sup> das pessoas.

Obviamente, a concepção de formação vem assumindo conotações específicas, em diferentes tempos e espaços históricos, visto que se refere a uma construção social. É em função de uma constante recomposição dos saberes exigidos pelo mundo do trabalho que o processo de formação, atualmente, visa ao “ajustamento ao mundo e, na medida em que se trata de um mundo em constante mudança, à adaptação a essa evolução”<sup>33</sup>. Assim, as novas exigências impostas à atuação profissional demandam conteúdos relativos à ordem social, os quais podem ser adquiridos nos diversos espaços e tempos vividos pelo indivíduo.

Estudos recentes têm demonstrado, inclusive, que toda a ação humana, mesmo aquela extraída de uma experiência rotineira, implica um certo grau de qualificação, resultando sempre em alguma competência. Isso significa dizer que o saber passa a assumir um atributo de sujeito, e que “a relação cognitiva tende a se definir sobre o modo de ser (ser competente) e não mais sobre aquele de ter (ter um saber com o risco de perdê-lo) a qualificação”.<sup>34</sup>

A partir dessas colocações, verifica-se que a formação globalizante baseia-se na instauração da competência, a qual centra-se mais no “saber-ser”, do que no “saber-fazer”, e implica dizer que trabalhador competente é aquele que sabe utilizar de maneira eficaz todos os seus conhecimentos, nas mais diversas situações encontradas em seu posto de trabalho.

Esse “saber-ser” constitui-se também de saberes tácitos, informais. Ou seja, envolve boa parte de conhecimentos ditos “arbitrários” — conhecimentos que não têm uma ligação direta com os saberes do “métier” do trabalhador — e que são, por isto, de difícil aferição e mensuração.

Atualmente, é consensual a idéia de que a formação de competências poderá ser ampliada, quanto mais se relativizarem “as oposições entre saber formal e informal, saber teórico e prático” ou entre saber e saber-fazer, como também “as distinções entre as formas rígidas e as práticas informais” de obtenção de saber.<sup>35</sup>

É claro que essa concepção de formação de competências não pode ser referida ou utilizada como tal, no presente referencial de estudo. Como já foi dito, as concepções resultam de uma construção social e, portanto, dizem respeito a uma realidade bem específica. Isto não impede, porém, que algumas de suas dimensões sejam aqui utilizadas, devidamente articuladas com outras, na análise do processo de formação instaurado nas escolas de ofício católicas, como no caso do Pão dos Pobres, por exemplo.

Assim, inclui-se no conjunto das demais dimensões de formação aqui



delineadas a idéia de que toda ação humana, mesmo aquela extraída de uma experiência rotineira — e independente das condições em que é realizada —, produz algum saber e resulta em um certo grau de qualificação e competência. Tal inclusão permite apanhar mais amplamente o fenômeno em questão, tornando possível, por exemplo, explicar um considerável conjunto de saberes que os alunos dessa escola assimilaram e que representaram um papel significativo no seu processo de formação, mas que não foram apreendidos ou obtidos em sala de aula e, tampouco, em horário de aprendizado de ofício. Foram saberes adquiridos em outros espaços, em atividades do cotidiano: indo à missa todos os dias, varrendo os pátios, controlando seus colegas, sendo controlados para cumprir sanções, aprendendo a tocar um instrumento musical, jogando futebol, rezando, respeitando sem intransigência todos os horários da sua rotina.

Efetivamente, o fenômeno em estudo, como de resto toda a vida social, constitui-se a partir de “uma infinidade de interações, todas muito precisamente localizadas no tempo e no espaço”.<sup>36</sup> Neste sentido, é importante conhecer, o mais exatamente possível, as circunstâncias e o lugar em que esse processo de formação foi produzido.

## **O Conceito e as Dimensões de Instituição Escolar**

A formação oferecida aos futuros trabalhadores, e que está sendo investigada a partir do referencial aqui exposto, realizou-se numa escola — um espaço concreto permeado de relações sociais, com uma base material e uma gestão específicas. Ou seja, trata-se de um fenômeno produzido em um espaço institucional. Por isso, torna-se indispensável mencionar aqui as dimensões privilegiadas neste estudo, que configuram a escolarização enquanto um fato institucional<sup>37</sup>.

Visto que o principal pressuposto é o de que a instituição escolar resulta de um conjunto de relações sociais, as quais se instauram a partir de uma base material e de gestão, é primordial analisar o funcionamento da instituição, considerando os seus aspectos materiais e administrativos, bem como as práticas, os interesses e as categorias de interpretação dos diversos grupos de agentes que a compõem<sup>38</sup>.

É importante distinguir “os comportamentos profissionais e sócio-políticos do pessoal da instituição e a política escolar aplicada ou exigida pelo governo e, ainda, “a ação da comunidade local, do patronato ou dos sindicatos”<sup>39</sup>. Por outro lado, as vagas oferecidas pelos estabelecimentos constituem a mediação institucional principal, pela qual as propriedades da estrutura de classe, as políticas escolares ou outros fatores conjunturais se traduzem em fatos de escolarização. Por isso, a oferta de vagas deve ser analisada em função dos determinantes pedagógicos, espaciais e financeiros, considerando também os fatores que condicionam a demanda e a concorrência quanto às vagas existentes.

## 2. A construção das Hipóteses

Conforme o que já foi exposto até aqui, a descontinuidade verificada na gênese e estruturação das escolas de ofício católicas, como também na formação que estas propunham aos filhos de trabalhadores, está associada à dinâmica estrutural do campo religioso e à sua articulação, ao mesmo tempo interativa e conflitiva, com a dinâmica estrutural dos campos social, econômico e político, no decorrer do tempo.

A partir dessa articulação, que é central no estudo, podem-se formular estas hipóteses:

a) A interação entre a dinâmica dos campos religiosos e sócio-econômico-político determina o surgimento de um novo discurso religioso, organizado em torno de um meio operacional (a escola de ofício católica), portador de certos elementos que se diferenciam dos discursos religiosos anteriores (interesse pelas massas populares, posição do homem frente à natureza, significado do trabalho), e que foi tendo suas bases de sustentação reduzidas, com o passar do tempo.

b) O novo discurso religioso instaura-se a partir de um sistema de relações, que possibilitou sua inserção em espaços ainda não ocupados de forma significativa por outros segmentos sociais, produzindo representações vinculadas à dinâmica estrutural dos campos social, econômico e político, com os quais foi estabelecendo relações, indispensáveis à sua constituição. O tipo e a forma de inserção desse discurso — os aspectos resultantes das trajetórias desses campos em luta entre si — passam a ser questionados e tendem a entrar em crise.

c) As representações produzidas pelo novo discurso articulam-se a certos esquemas e práticas sociais, a partir da dinâmica estrutural dos campos religioso e sócio-econômico-político, possibilitando a gênese e a expansão dessa escola de ofício católica, que formava segmentos da classe trabalhadora, com base nos fundamentos da doutrina católica. Com o passar do tempo, esse tipo de escola não produzia mais os resultados esperados pelo sistema sócio-econômico-político vigente.

d) A articulação, resultante da dinâmica estrutural desses vários campos, baseia-se em representações associativas e conflitivas em relação aos setores sociais dominantes, as quais limitaram a dinâmica do novo discurso religioso, no tocante à sua operacionalização — impondo adaptações, mudanças, adoção de novos elementos ou dimensões — e à formação propiciada pelas escolas de ofício católicas. Tal discurso foi reorientado no decorrer do tempo, não mais representando os aspectos que justificavam sua existência, frente ao grupo ou classe social com a qual os agentes do campo religioso realizavam o trabalho de dominação, nesse momento.

e) As limitações impostas ao novo discurso religioso, a partir de novas exigências oriundas da interação entre os campos, com o passar do tempo fo-

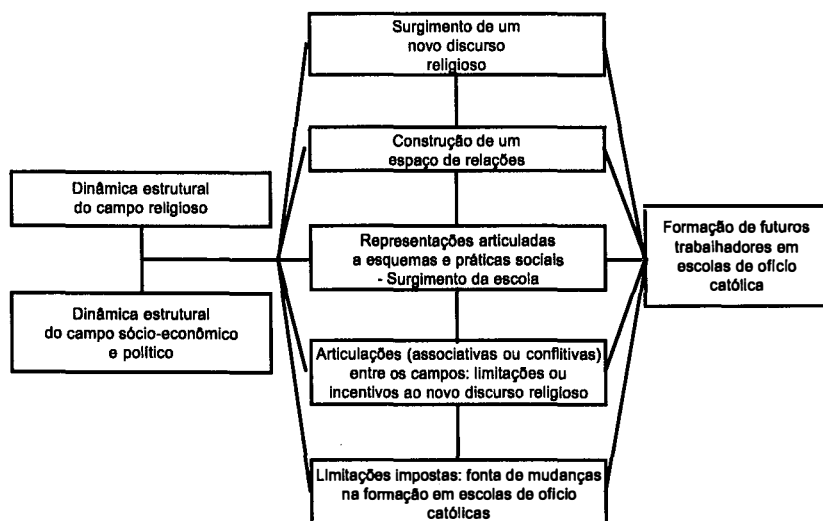
ram determinando a modalidade que, aos poucos, reestruturou o processo de formação implantado no Pão dos Pobres.

Como é o ponto de vista que cria o objeto, conforme Saussure, e não o contrário, procurou-se definir e construir objeto de estudo<sup>40</sup> aqui proposto, “em função de uma problemática teórica”<sup>41</sup>, que resultou no conjunto de hipóteses exposto anteriormente. Nesse sentido, os estudos de Pierre Bourdieu constituem-se uma referência importante para captar os mecanismos e relações, que foram dominantes na construção da trajetória do processo de formação aqui investigado.

Em vista dos limites desse artigo, não será possível entrar em maiores detalhes, mas é oportuno, pelo menos, assinalar que a noção de *campo* é central no modelo proposto pelo referido autor<sup>42</sup>. Ele destaca a relação entre *campo* e *habitus* — sistema de disposições adquirido na relação com um determinado *campo* —, como a “única maneira rigorosa de reintroduzir os agentes singulares e suas ações singulares”, sem incorrer na história factual.<sup>43</sup>

O referencial de Bourdieu foi utilizado especialmente para analisar o processo de formação instaurado no Pão dos Pobres — um processo totalizante e propício à produção de um novo *habitus* junto ao interno órfão —, como também para captar o sistema de relações construído nesse mesmo processo, o qual é representado pela dinâmica estrutural do campo religioso em confronto com os demais campos do poder.

O esquema apresentado a seguir expressa as principais relações entre a categoria central — o processo de formação em escolas de ofício católicas — e os outros elementos que a explicam e a determinam.



A definição e seleção dos conceitos, dimensões e indicadores, derivados do sistema de hipóteses, basearam-se nos referenciais mencionados até aqui. Tal operacionalização exerceu o papel de uma “trilha” ou filtro, que esclareceu, distinguiu e selecionou os elementos priorizados na análise do tecido de relações, constitutivos do fenômeno em estudo.

### III. ALGUMAS CONCLUSÕES DA PESQUISA

A experiência científica, na perspectiva da ciência moderna, é uma razão confirmada, “apreendida pela teoria antes de ser descoberta pela observação”<sup>44</sup>. Sendo assim, mesmo se é o “objeto quem fornece os elementos à prova”, o qual se apresenta “como um complexo de relações”, a proposição de “juízos sintéticos a priori” é indispensável para se restituir ao fenômeno todas as suas solidariedades e, ao mesmo tempo, “romper com o nosso conceito de repouso”<sup>45</sup>.

A partir desses parâmetros, que se procurou incorporar ao referencial de análise utilizado para investigar a instituição escolar — as escolas de ofício católicas, mais especificamente —, foi possível ultrapassar, em alguma medida, o nível proposto por um simples diagnóstico, o qual se detém na descrição linear dos dados colhidos, por não dispor de uma problemática teórica que instigue e aprofunde a compreensão do fenômeno pesquisado.

Alguns dos resultados conquistados no decorrer da investigação relativa ao Pão dos Pobres, a serem apresentados a seguir, permitem inferir a complexidade que constitui esse fenômeno, ao mesmo tempo que rejeitam conclusões apressadas que tendem mais à ratificação do senso comum, do que à retificação de saberes já instituídos sobre o objeto de estudo — o principal meio para se garantir o avanço da ciência.

Inicialmente, vale assinalar que a descontinuidade verificada no processo de formação instaurado no Pão dos Pobres<sup>46</sup>, toma-se mais compreensível quando as explicações para tais rupturas estão associadas à dinâmica estrutural do campo religioso e à sua articulação, ao mesmo tempo interativa e conflitiva, com a dinâmica estrutural do campo social, econômico e político, no decorrer do tempo.

Nessa perspectiva, verifica-se que a formação desencadeada nessa escola de ofício católica — um meio operacional de inserção do novo discurso religioso — revelou-se eficiente enquanto foi capaz de mobilizar o capital característico do campo religioso, estabelecendo através dele as lutas com os demais campos do espaço social, pela garantia e expansão do seu poder. Dessa maneira, a obra teve reconhecido seu valor — incomensurável face aos interesses engendrados pelos outros campos —, através de um conjunto de estratégias que visavam produzir uma **forma** específica de “illusio” ou interesse, assegurando para si legitimidade junto aos demais campos. Assim, tal iniciativa assegura a

eficácia do processo que pretendia, em novos **moldes**, instaurar um sistema de disposições gerais, capaz de expressar a **forma** cristã que produziria o **homem novo**, “apto para o trabalho, que lhe garantiria uma vida útil para si e à Pátria, quando fosse reintegrado ao convívio social”<sup>47</sup>.

Desse modo, as condições de sucesso da obra foram plenas pois, conforme as metas traçadas e as estratégias utilizadas, foram produzidos os **espaços** e os **tempos** necessários para assegurar a formação, concebida para provocar uma ruptura e estruturar um novo *habitus* no órfão interno. Esse *habitus* significava o produto da incorporação da necessidade imanente do meio — o Pão dos Pobres integrado ao campo religioso —, articulado a outros campos e, também, numa dinâmica de construção cognitiva.

As várias práticas da rotina do Orfanato, realizadas em espaço fechado, juntamente com a vigilância permanente, representaram para o interno, entre outras coisas, uma fonte diversificada de aquisição de saberes estreitamente associados à moralidade cristã, de que o silêncio, a disciplina e o trabalho permanente constituíram o suporte, os quais lhe asseguraram alguma competência (“saber-ser”).

Em termos gerais, o presente estudo permite concluir que o processo de formação de futuros trabalhadores revelou-se um eficiente meio de operacionalização do novo discurso proposto pela Igreja Católica, em fins do século XIX, através da Encíclica Rerum Novarum. No decorrer de seu percurso, a obra atingiu seu objetivo último: o de garantir e ampliar o poder e a influência do campo religioso, junto aos vários setores do espaço social de Porto Alegre e mesmo do próprio Estado do Rio Grande do Sul.

Em outras palavras: ao mesmo tempo que a instituição investigada expandia a sua área de ação e influência, garantia e ampliava as suas capacidades para produzir (produzindo/reproduzindo) a realidade social em que estava inserida.

#### IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas aqui referidas — conquistadas a partir dos estudos e pesquisas sobre uma instituição escolar católica que se dedicava à formação de segmentos populares até 1970 — devem-se primordialmente à utilização de um referencial teórico-metodológico de análise. Ele exerceu a função de instrumental<sup>48</sup> que permitiu “destrinchar as circunstâncias que estão baralhadas” e, assim, reduziu as possibilidades de tomar a aparência do fenômeno como sendo a sua essência<sup>49</sup>.

A partir dessa afirmação, podem-se tecer as seguintes considerações:

a) O referencial apresentado anteriormente auxilia a instigar e a investigar o real em estudo — a formação em escolas católicas —, mas também permite a captura das especificidades de outras instituições voltadas para a formação de

alunos ou outros agentes, estejam ou não vinculados ao campo religioso, o que possibilita generalizações a respeito do tema em questão.

b) O fenômeno pesquisado não se explica por si mesmo ou, principalmente, pelos fatores externos a ele. Fica claro, nessa forma de capturá-lo, que ele se constitui de uma “teia de relações”, já que o real é sempre relacional<sup>50</sup>; que é no jogo de posições e tomadas de posições, baseado em relações de disputa travadas entre os agentes dos diversos campos do espaço social, que o processo de formação, bem como a estrutura da instituição escolar, vão-se estruturando, no decorrer do tempo. É nessa dinâmica que a formação, instaurada em uma dada instituição, vai imprimindo a sua *forma* junto à sociedade em que está inserida e, assim, realiza sua função enquanto produtora do social.

c) As rupturas na trajetória da instituição não podem ser explicadas somente por um ou por outro aspecto que integra a realidade do respectivo campo social em que está inserida. Tem-se que incluir, em tal reconstituição, as principais razões que a constituem — tendo-se presente que sua existência resulta de um conjunto de relações sociais —, a fim de não se reduzir excessivamente a sua complexidade.

#### Notas

1. Mais detalhes na obra organizada por Plaisance, referente ao colóquio internacional em homenagem à Viviane Isambert-Jamati, onde consta um balanço relativo à criação e ao desenvolvimento da Sociologia da Educação na França e em outros países. IN: PLAISANCE, Éric (org.). *Permanence et renouvellement en Sociologie de l'Éducation* — perspectives des recherches 1950-1990. Paris: Université René Descartes, L'Harmattan et INRP, 1992.
2. LÜDKE, Menga & ABREU, Estela dos Santos. *La sociologie de l'éducation au Brésil*. In: PLAISANCE, op. cit., p. 92.
3. Dentre outros, citam-se: L. Althusser, C. Boudelot e R. Establet, P. Bourdieu e J. E. Passeron, S. Bonwles e H. Gintis.
4. Conforme Bourdieu, o espaço de possibilidades resulta da herança acumulada pelo trabalho coletivo, que se apresenta a cada agente sob forma de alternativas práticas, em todo ato de produção (incluindo aqui a sua dupla dimensão: produzir/reproduzir). BOURDIEU, P. Le champ littéraire. In: *Revue de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Minuit, no. 89, set/1991, p.36. (trad. da autora).
5. DURA-BELLAT, Marie & ZANTEM, Agnès Henriot-van. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992, p.2.
6. Vários estudiosos sustentam em suas análises esse enfoque relativo à escola. Ver, por exemplo: PETITAT, André. *Production de l'école, production de la société*. Genève: Droz, 1982.
7. Dentre eles, destacam-se: evasão escolar, repetência, inadequação do currículo escolar face as exigências do mundo atual, escolaridade versus mercado de trabalho, política e administração escolar, saber versus competência.

8. Isso supõe uma reconstituição do percurso da instituição, procurando evidenciar o jogo das relações de poder que a constituem-se ao longo do tempo, sendo isto o principal fundamento aos referenciais que integram o processo de formação — a principal razão da sua existência.
9. NOVOA, Antônio. *Inovação e História da Educação*. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannônica Ltda., no. 6, dez/1992, p. 213 e 214.
10. Isso porque “não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social”. In: NOVOA, op. cit., p. 212 e 213.
11. Utiliza-se aqui a concepção de Pierre Bourdieu, que define *campo* como um “sistema de desvios de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes nem nos atos ou nos discursos que eles produzem, tem sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções”. In: BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Diefel, 1989. p. 179.
12. Esse procedimento é indispensável, já que o fenômeno é um tecido de relações e, para a leitura do real, “no âmago da substância, na contextura dos atributos”, tem-se necessidade de juízos sintéticos “a priori”, os quais permitem substituir a clareza em si por uma espécie de clareza operatória, visto que não é o ser que ilustra a relação e sim a relação que ilumina o ser”. In: BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa, Ed. 70, 1986, p. 100 e 102. Também, segundo Panofsky, é necessário uma análise metódica e um trabalho de abstração” para se “extrair as estruturas que se exprimem e se ocultam nas realidades concretas” e, assim, “estabelecer a comparação destinada a descobrir as propriedades comuns”. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 338 e 339.
13. Conforme Chapoulie, os estudos monográficos devem partir de “uma problemática com uma interrogação original”, com intuito de explorar detalhadamente as situações concretas e os respectivos processos que constituem o fenômeno estudado — no caso, a instituição escolar. In: DESAULNIERS, Julieta B.R. *Um pesquisador, uma abordagem*. Entrevista concedida por Chapoulie, J. M., em Paris, junho/92, publicada na revista *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 19, no. 1, 1994. Uma das obras desse autor, que bem ilustra o procedimento referido, é CHAPOULIE, Jean-Michel & BRIAND, Jean-Pierre. *Les Collèges du peuple — l’enseignant primaire supérieur de la IIIe. République*. Paris: CNRS et Presse de Fontenay aux Roses, 1992.
14. JULIA, Dominique. *Éducation* — Dictionnaire des Sciences Historiques. Paris: Press Universitaires de France. 1986. In: NOVOA, op. cit., p. 215.
15. Várias pesquisas que integram o projeto — “A formação em escolas católicas do RS — 1890/1990 — estão em andamento e contam com o apoio financeiro do CNPq, FAPERGS e PUCRS. Dentre os trabalhos já concluídos, podemos citar: DESAULNIERS, Julieta. Trabalho: a escola do trabalhador? (um estudo sobre a escola de ofício PÃO DOS POBRES — 1895/1970). Tese de doutorado defendida no PPGEDU/UFRGS, em maio/1993, que teve o auxílio do CNPq — bolsa de estudo de março/89 a fev/93 e bolsas de Iniciação Científica, para alunos da PUCRS, financiadas pela FAPERGS, no período de set/88 a dez/91.

16. Entende-se que a instituição se constitui de um conjunto de relações sociais, as quais se instauram a partir de uma base material e de gestão. In: CHAPOULIE, Jean-Michel & BRIAND, Jean-Pierre. *A instituição escolar e a escolarização : uma visão de conjunto*. In: Revista Educação & Sociedade. Campinas: Papirus & CEDIS, ano XV, n. 47, abril/1994 (Tradução de DESAULNIERS, Julieta B.R.).
17. Outras considerações sobre esse tipo de formação constam a seguir, nas páginas 9, 10 e 11.
18. O referencial de análise construído para o estudo da formação em escolas de ofício católicas também é aplicável/válido para aqueles processos voltados a outros segmentos sociais, independente da época, desde que tenham sido produzidos no contexto de escolas católicas, já que a dimensão fundamental que os caracteriza é a mesma: a dinâmica estrutural do campo religioso em relação interativa e/ou conflitiva com a dinâmica do campo do poder.
19. FOULQUIÉ, Paul. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1971, p. 222.
20. *Dictionnaire Encyclopédique Quillet*. Paris: Librairie Aristide Quillet, 1979, p. 2561.
21. LEGEDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Larousse, 1979, p. 232.
22. MIALARET, Gaston. (Dir). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979, p. 232. (trad. da autora).
23. Foi esse o espírito que norteou todo o empreendimento conduzido por várias congregações religiosas e está expresso, de maneira mais ou menos explícita, em inúmeros documentos dos seus arquivos.
24. GOFFMAN, Erwing. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 16.
25. THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa — a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.9.
26. HARKER, Richard K. *Reprodução, habitus e educação*. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Palmarinca, no. 1, 1990, p. 84.
27. CONNELL, R. W. *A caixa preta do hábito nas asas da história*: reflexões críticas sobre a teoria da reprodução social. In: Teoria & Educação, op. cit. , p. 54. (no. 1, 1990).
28. BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 131.
29. Considerações importantes sobre esse aspecto, encontram-se na obra de HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
30. EMPSON, apud TANGUY, Lucie (Org). *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris: La Documentation Française. 1986, p. 100. (trad. da autora).
31. TANGUY, op. cit. , p. 100.
32. Mais detalhes ver TROOBANTS, Marcelle. *Travail et compétences*: récapitulation critique des approches des savoir au travail. In: Formation/Emploi. Paris: La Documentation Française, no. 33, 1991, p.36.



33. FOULQUIE, op. cit., p. 233. (trad. da autora)
34. STROOBANTS, op. cit., p. 36.
35. Idem. p. 37.
36. ACCARDO, op. cit., p. 33.
37. CHAPOULIE, Jean-Michel & BRIAND, Jean-Pierre, op. cit. p. 13
38. CHAPOULIE, Jean-Michel & BRIAND, Jean-Pierre. *L'évolution de la scolarisation pós-obligatoire: un schéma d'analyse*. In: *Réflexions Historiques*. Vol./Tome 7, 1980, p. 23.
39. Idem, p. 28.
40. Conforme Bourdieu, a construção do objeto, para ser realista, precisa apoiar-se num conhecimento anterior do fenômeno investigado. Somente assim, a presença tem condições de fazer surgir as realidades que ela pretende registrar. In: BOURDIEU, P. & Outros. *La misère du monde*. Paris: Seuil. 1993, p. 916.
41. BOURDIEU, P. *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, Ed. Séc. XXI, 1978, p. 54.
42. Conforme o autor, tal noção tem sido útil “para designar uma postura teórica geradora de escolhas metódicas, negativas e positivas, na construção dos objetos. In: BOURDIEU, P. *Les règles de l'art — genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil, 1992, p. 254.
43. BOURDIEU, P. op. cit., 1990, p. 63.
44. BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Porto: Saber, 1986, p. 18.
45. Idem, p. 14.
46. O Pão dos Pobres, de 1895 a 1916, foi ABRIGO para viúvas e seus filhos; de 1916 a 1930 instalou o ORFANOTRÓFIO para órfãos (em número de 50 meninos), com ênfase no ensino de conhecimentos gerais; de 1930 a 1970, transformou-se em LI-CEU (com capacidade para 300 carentes), visando a formação profissional dos internos, através da aprendizagem de um ofício.
47. Afirmação recorrente em documentos e discursos pronunciados pelos agentes que atuavam junto ao Pão dos Pobres, em especial depois da inauguração do Orfanotrófio, em 1916.
48. De acordo com Bachelard, “os instrumentos não são senão teorias materializadas. Delas saem fenômenos que trazem por todos os lados a marca teórica”. In: BACHELARD, G, op. cit., p. 18.
49. Idem, p. 120.
50. Idem, p. 106.

**Julieta Beatriz Ramos Desaulniers é professora do Departamento de Ciências Sociais/IFCH da Pontifícia Universidade Católica do RS.**

**Endereço para correspondência:  
Rua Barão de Ubá, 392  
90450-090 - Porto Alegre - RS**